
Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois discussions à visée philosophique en classe de CP

Pupils' intellectual operations and teacher's perception in three discussions in a class of schoolchildren aged 6-7 years

Lidia Lebas-Fraczak



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5510>

DOI : 10.4000/ree.5510

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Lidia Lebas-Fraczak, « Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois discussions à visée philosophique en classe de CP », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5510> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5510>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois discussions à visée philosophique en classe de CP

Lidia Lebas-Fraczak¹

Résumé

Partant des postulats des psycholinguistes quant aux bienfaits de l'interaction verbale et de la discussion pour le développement intellectuel de l'enfant, nous avons entrepris une analyse de trois discussions à visée philosophique (DVP) en classe de cours préparatoire (CP) afin d'étudier les traces linguistiques des raisonnements mis en œuvre. Notre analyse a permis, tout d'abord, de confirmer un fort degré d'interactivité de ces discussions, se manifestant par le fait que les élèves reprennent systématiquement des éléments des contributions d'autres élèves. Cela montre que ces discussions ne consistent pas simplement dans un « échange » d'idées apportées individuellement par les élèves mais plutôt dans une « co-construction » d'idées ou d'arguments. Notre étude a en outre permis d'observer que cette construction collective passe par des opérations intellectuelles variées telles que l'analyse, la synthèse, la généralisation, l'intégration, ou, tout au moins, la consolidation d'une idée sélectionnée parmi celles formulées auparavant. Cependant, l'analyse des interventions de l'enseignante montre qu'elle ne perçoit pas toujours la nature interactive des énoncés des élèves et les raisonnements sous-jacents, certains propos lui paraissant comme plus ou moins incohérents par rapport à la discussion ou comme simplement répétitifs. Après une illustration des différentes opérations intellectuelles observées, nous nous penchons sur quelques cas de décalage entre l'activité discursive et intellectuelle des élèves et la perception de l'enseignante. Le but n'étant pas de postuler la nécessité de la reconnaissance par les enseignants de toutes les opérations intellectuelles pouvant apparaître dans une DVP, mais de les sensibiliser à la variété de ces opérations ainsi qu'à une possible valeur intellectuelle cachée des énoncés des élèves.

Une discussion à visée philosophique (DVP), telle que pratiquée en classe suivant la méthode de Matthew Lipman (1995), peut être définie comme un discours impliquant plusieurs interlocuteurs orienté par une question de départ. L'existence d'un objectif commun qu'est la quête de réponses à une question laisse supposer un fort degré d'interactivité discursive, laquelle se confirme dans les différentes analyses. Par exemple, Gabriella Fiema et Emanuèle Auriac-Slusarczyk formulent l'observation suivante : « *Au niveau des structures, [...] les échanges s'emboîtent, et ceci est repéré sur tous les niveaux de classes (invariance). Les élèves effectuent tous des retours aux interventions en amont, ils réagissent tous en faisant écho à plusieurs tours de parole, que ceux-ci soient adjacents ou non ; ils savent différer et attendre l'expression d'autres échanges pour intervenir pour compléter un raisonnement inachevé.* » (2013, p.241)²

Notre étude de trois discussions issues du corpus *Philosophèmes* en classe de CP³ confirme cette interactivité discursive, en mettant en évidence, à travers une analyse linguistique des tours de parole successifs, un riche réseau de relations lexicales et sémantiques, montrant que tous les élèves s'appuient dans leurs interventions sur des éléments apparaissant dans les contributions d'autres élèves. Cela montre que ces discussions ne consistent pas simplement dans un « échange » d'idées apportées individuellement par les élèves mais plutôt dans une « co-construction » d'idées ou d'arguments.

¹ Maître de conférences, Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL), Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.

² Il s'agit d'un phénomène proche de ceux mis en évidence par des linguistes dans des corpus de conversations, appelés « locuteur collectif » (par exemple, Loufrani, 1984 ; Blanche-Benveniste, 1990) ou « co-énonciation » (Jeanneret, 1999).

³ Le travail de constitution de ce corpus et de son analyse a bénéficié de soutiens financiers dans le cadre de plusieurs projets et opérations : (Daniel, 2009 ; Specogna & Halté, 2009 ; Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010 ; Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011).

Nous avons en outre pu observer que cette construction collective passe par des opérations intellectuelles variées telles que l'analyse, la synthèse, l'intégration, la généralisation ou, tout au moins, la consolidation d'une idée sélectionnée parmi celles formulées auparavant. Ainsi, l'observation de Jean Piaget (1924/1993), selon laquelle la « *discussion véritable* » au sein d'une collectivité d'enfants favorise le développement de la réflexion enfantine, semble se confirmer parfaitement ici. Le bénéfice intellectuel des DVP se laisse donc observer au sein même des discussions, sans qu'il soit nécessaire d'attendre les résultats de tests ou les résultats scolaires recueillis *a posteriori*. Il est possible également de faire un lien avec la conception de Lev Vygotski selon laquelle la pensée logique passe inévitablement par le langage dans lequel elle puise son origine, et selon laquelle le langage *réalise* la pensée plutôt que de simplement l'*exprimer*. Et puisque le langage est un phénomène intrinsèquement social, « *le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel* » (1934/1997, p.107).

Il est important de sensibiliser les enseignants à la forte interactivité des contributions des élèves dans les discussions à visée philosophique et à la richesse et la variété des opérations intellectuelles que cette interactivité engendre, même si ces opérations ne peuvent pas toujours être reconnues par l'animateur ou l'animatrice plongé(e) au cœur de l'action et préoccupé(e) par son bon déroulement. En effet, comme le font remarquer Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais, « *écouter les élèves, en cherchant à les comprendre, est difficile !* » (2010, p.51). Les auteures font par ailleurs les constats suivants (p.70) : « *Les élèves comme l'enseignant sont responsables du déploiement progressif de raisonnements. On a souvent du mal à repérer ces raisonnements, tant ils paraissent minimes. On attend toujours trop au départ. Les raisonnements sont effectifs, mais l'enseignant ne peut lorsqu'il anime en prendre conscience. Pourtant, en prenant la parole, les élèves raisonnent, intègrent les propos de leurs pairs, s'essayent à différentes sortes de liaison entre les idées.* »

1. Présentation du sous-corpus analysé

Les données utilisées pour cette étude sont constituées d'un sous-corpus contenant trois discussions menées la même année (2010) dans une classe de cours préparatoire (23 élèves âgés de 6-7 ans) : « Efforts » (11 février), « Partage » (3 juin) et « Malheur » (8 juin). Ces discussions, comme toutes les autres du corpus *Philosophèmes*, se sont déroulées selon la méthode de Matthew Lipman (1995). À partir d'un support écrit (album de jeunesse), les élèves ont été invités à se poser des questions, lesquelles ont ensuite été rassemblées, organisées et synthétisées dans le but de permettre aux élèves de choisir une question à explorer au cours de la discussion en groupe. Les questions retenues pour les trois discussions ont été, respectivement : « Pourquoi on fait des efforts ? », « À quoi ça sert de partager ? » et « Comment on devient malheureux ? »

Dans ces discussions, l'enseignante occupe une place importante ; elle distribue la parole aux élèves, leur pose des questions, les relance, reformule et résume leurs propos. À travers une analyse structurale de la discussion « Partage », Antonietta Spegogna, se basant sur la théorie conversationnelle de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), a mis en évidence le fait que l'enseignante initie la quasi-totalité des interactions et que les boucles conversationnelles se font principalement entre les élèves et l'enseignante, comme des sortes de « *micro-conversations, parallèles ou en aparté* » (2013, p.101). L'auteure souligne que ces micro-conversations sont toutefois également « *reliées les unes aux autres* » (*ibid.*), ce que notre analyse linguistique de cette discussion (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015) a permis de confirmer, de même que pour les deux autres discussions analysées pour les besoins de la présente étude.

2. Opérations intellectuelles en jeu dans la co-construction d'arguments

Notre analyse de la discussion « Partage » (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015), à travers l'observation des liens linguistiques entre les différents tours de parole d'élèves, notamment de nature lexicale et sémantique, a permis de détecter plusieurs types d'opérations intellectuelles que nous considérons comme étant en jeu dans la construction collective d'arguments. Par la suite, nous avons pu retrouver ces opérations également dans les discussions « Efforts » et « Malheur ». Cette analyse étendue a occasionné cependant un retour sur la façon de les nommer et de les définir. Avant d'illustrer ces opérations, nous les passons donc en revue, en leur associant des éléments de définition que nous avons puisés dans le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* d'André Lalande (1926). Nous avons parfois jugé nécessaire de compléter ou de préciser les fragments cités (par des ajouts entre crochets et des formulations sans guillemets) afin d'obtenir des descriptions correspondant mieux à la réalité de nos données. Si les premiers quatre termes, « analyse », « synthèse », « génération » et « intégration », renvoient à des opérations d'esprit généralement reconnues (notamment pour les trois premiers), la dernière opération, « consolidation », est proposée par nous pour qualifier un comportement verbal impliquant également une opération intellectuelle qui est digne d'intérêt et de reconnaissance.

Analyse : 1) « décomposition d'un tout en ses parties » ; « décomposition des concepts » ; « la définition est l'analyse d'un concept » (Lalande, 1926, p.45-46) ; 2) « tout l'effort de l'analyse est de multiplier les faits que désigne un nom » (p.46), donc un exemple relève également de l'analyse. Étant donné ces éléments de définition, que nous avons classés sous 1) et sous 2) ci-dessus, il est possible de distinguer deux types d'analyse, en croisant cette notion avec deux autres notions dont nous trouvons également des définitions chez André Lalande (cf. ci-dessous) : 1) analyse en intension et 2) analyse en extension.

- Intension : « l'ensemble des caractères représentés par un terme général » ; « l'ensemble des caractères considérés comme essentiels à une classe et comme constituant la définition du terme qui la désigne » (p.390).
- Extension : « ensemble des objets (réels ou idéaux, concrets ou abstraits) auxquels s'applique un élément de connaissance, c'est-à-dire : 1° pour un concept : ensemble des objets qu'il peut désigner [...] ; 2° pour une proposition : ensemble des cas où elle est vraie [...] » (p.235).

Synthèse : « composition ; acte de placer ensemble divers éléments, donnés d'abord séparément, et de les unir en un tout » (p.854). Pour cette opération également une division en deux sous-cas nous semble pertinente, au vu des données de notre corpus : synthèse associative et synthèse généralisante. La différence entre les deux étant que la première consiste à associer des idées différentes tandis que la seconde consiste à réunir sous une même idée générale des cas particuliers.

Généralisation : « mouvement de l'esprit qui va des objets [ou cas] singuliers aux concepts [ou vérités générales] » (p.274).

Intégration : « incorporation d'un élément nouveau à un système psychologique [ou à une construction conceptuelle] antérieurement constitué[e] » (p.384-385).

Consolidation : renforcement d'une idée choisie parmi celles exprimées auparavant.

3. Illustration

Le début de la discussion « Partage » cité ci-dessous et, plus précisément, les interventions de quatre élèves (en 4, 8, 10 et 12) permet d'illustrer toutes les opérations présentées ci-dessus, en constituant ainsi un très bon exemple de l'interactivité et des raisonnements mis en œuvre dans une DVP.

Extrait 1- Début de la discussion « Partage »

- 1-Ens : *alors la question donc Nolwen tu la répètes et puis on y va*
 2-Nolwen : *à quoi ça sert de partager*
 3-Ens : *c'était une question que vous aviez choisie # donc vous devez avoir des choses à dire # Lou*
 4-Lou : *c'est bien de partager # parce que comment # comme ça ben la la sœur au au garçon ben i/ # elle a les elle a la moitié du paquet de feuilles et l'autre la moitié du paquet de feuilles # et quand ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons de couleur*
 5-Ens : *mh pourquoi c'est bien alors de partager*
 6-Lou : *parce que comme ça ils ont tout pour l/ # ils ont presque ils ont tout pour eux pour le pour tous pour euh tous les deux*
 7-Ens : *euh Aïdan*
 8-Aïdan : *ben c'est bien de # euh pour # de partager # parce que # euh # si tu partages eh ben tu peux te faire euh des copains ou des copines*
 9-Ens : *Nolwen*
 10-Nolwen : *faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis # par exemple euh # y en a qui amènent des # des choses à l'école des jouets # et puis l'autre il veut j/ il veut en avoir un petit peu pour jouer # et l'autre il dit # oui je veux bien # et puis après ils ont tout euh # ils ont tout pour jouer et ça fait mieux*
 11-Ens : *Maël*
 12-Maël : *comment # c'est bien de partager # parce que # après on se fait plein d'amis*
 13-Aïdan : *c'est ce que j'ai dit*
 14-Maël : *c'est ce que tu as dit*
 15-Nathaneal : *oui plein de copains il a dit*
 16-Ens : *donc tu es d'accord avec ce que dit Aïdan*
 17-Maël : *oui*

■ Opérations d'analyse

Après le rappel, par Nolwen (2), de la question choisie préalablement par les élèves (*à quoi ça sert de partager*), Lou (4) effectue ce qui peut être vu comme une reformulation de la proposition contenue dans la question en *c'est bien de partager* (cf. Saint-Dizier de Almeida, 2013, p.86 ; Colletta *et al.*, 2013, p.145). Cependant, nous pensons que, plutôt que d'une simple reformulation, il s'agit là d'une proposition résultant de l'analyse (en intension) du concept-expression *partager*⁴ (lui-même correspondant à un type d'expérience), à partir de la proposition (*à quoi*) *ça sert de partager*, c'est-à-dire : *ça sert de partager* → *c'est bien de partager*⁵. En effet, il est fondé de considérer que l'attribut *bien* associé ainsi à *partager* correspond à un « caractère essentiel » (selon les termes de Lalande, cf. ci-dessus) de ce concept-expression (et, plus précisément, sa valeur axiologique).

Cette interprétation semble être confirmée par le fait que la proposition *c'est bien* ou *c'est bien de partager* se retrouve dans deux interventions en phase récapitulative de la discussion étant coordonnée avec la proposition *ça sert à...* (cf. l'extrait 3 ci-dessous).

⁴ Nous parlons de « concept-expression » pour faire référence à une entité à la fois conceptuelle et langagière, en conformité avec le postulat de Lev Vygotski (1934/1997) selon lequel la langue et la pensée sont deux formes d'un même phénomène, la pensée étant une forme intériorisée de la langue.

⁵ Il est pertinent de compléter la description de l'opération d'analyse (en intension) par la définition de J.-M. C. Duhamel citée par A. Lalande, qui précise la façon dont elle se déploie : « L'analyse consiste à établir une chaîne de propositions commençant à celle qu'on veut démontrer, finissant à une proposition connue, et telle qu'en partant de la première chacune soit une conséquence nécessaire de celle qui la suit [...] » (1926, p.46).

Extrait 2 - Phase récapitulative de la discussion « Partage »

271-Soizic : *c'est bien # et # aussi # ça sert à apprendre [à partager]*

291-Nolwen : *c'est bien de partager # de partager et ça sert à # ça sert à # à se faire des amis [...]*

En effet, la coordination montre que la proposition *c'est bien (de partager)* est distincte de la proposition *ça [= partager] sert à...*, ce qui indique à son tour qu'elle constitue un apport à la discussion (résultant d'un raisonnement) plutôt qu'une reformulation.

Après avoir effectué cette analyse, consistant à associer à *partager* l'attribut *bien*, et après donc avoir avancé la proposition *c'est bien de partager*, celle-ci étant reconnue par l'enseignante (cf. 5 : *Pourquoi c'est bien alors de partager*), puis intégrée par d'autres élèves plus loin (en commençant par Aïdan en 8 et Maël en 12), il s'agit de justifier ou prouver cette assertion. Cela passe par l'emploi de la locution conjonctive *parce que*⁶. Cependant, en dépit de la formulation *parce que comme ça* (4), Lou ne formule pas directement un argument pour justifier l'assertion en question, mais effectue plutôt une nouvelle opération d'analyse du concept-expression *partager*, une analyse en extension cette fois-ci, en fournissant deux exemples : le cas où un garçon et sa sœur ont chacun la moitié d'un paquet de feuilles et le cas où ils ont une boîte de feutres et de crayons de couleur pour deux. C'est après avoir effectué cette analyse qu'elle parvient à formuler une réponse-argument, encouragée par l'enseignante (*pourquoi c'est bien alors de partager*). Nous verrons que les deux autres discussions présentent également des cas semblables d'analyse à leurs débuts, ce qui semble indiquer qu'il s'agit d'une étape importante, voire nécessaire, plutôt que ce qui pourrait être vu comme un tâtonnement précédant la phase attendue de la formulation d'arguments.

On peut considérer que la première analyse (en intension) entreprise par Lou est poursuivie par Nolwen (10), en dérivant, à partir de la proposition *c'est bien de partager*, la proposition *il faut bien partager* (l'adverbe *bien* pouvant être vu dans cette dernière comme une marque du lien entre les deux propositions), ce qui correspondrait à la chaîne de propositions : *ça sert de partager* → *c'est bien de partager* → *il faut partager*. Ainsi, un nouveau « caractère » se trouve associé au concept-expression *partager*, correspondant à l'idée de nécessité ou d'importance.

Dans le même énoncé, Nolwen contribue à l'analyse (en extension) du concept-expression *partager*, en fournissant un nouvel exemple d'une situation de partage. Cependant, cet exemple illustre (analyse) également le concept-expression (*être*) *amis* mentionné par Nolwen juste avant, en évoquant une situation de jeu ainsi qu'un échange verbal pouvant être considéré comme amical (*et l'autre il dit oui je veux bien*). Concernant l'association entre les concepts-expressions *être amis* et *jouer*, elle s'appuie probablement sur une discussion préalable, menée plus tôt dans l'année autour de la question « C'est quoi un ami ? », où trois élèves ont défini le concept-expression *ami(s)* par *jouer ensemble* (cf. Lebas-Fraczak & Auriel, 2015).

Ainsi, une analyse en intension correspond aux cas où les élèves entreprennent de définir un concept-expression (en commençant par celui sur lequel porte la question de départ) par le biais d'une proposition indiquant son « caractère essentiel ». Une analyse en extension se manifeste, quant à elle, à travers les exemples que les élèves fournissent en associant à un concept-expression des expériences ou types d'expérience.

■ Opérations de synthèse

Dans son intervention (10), Nolwen reprend et réunit les idées exprimées préalablement par deux élèves, en commençant par l'idée « relationnelle » d'Aïdan (8) concernant l'amitié, qu'elle formule ainsi : *les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*. Ensuite, elle y ajoute, en lien avec l'exemple qu'elle propose, une idée « matérielle » semblable à celle de Lou (6) : *ils ont*

⁶ Comme le fait remarquer Jeanne-Marie Debaisieux « la justification de l'assertion » et l'une des interprétations de *parce que*, notamment à l'oral (2013, p.160).

tout (pour jouer). On peut parler de synthèse associative dans ce cas. Quant à la synthèse généralisante, qui, au lieu d'associer des idées différentes, consiste à réunir sous une même idée générale des cas particuliers, elle peut être illustrée par ce que fait une autre élève, Soizic, dans ses interventions (271, 275, 277) en fin de discussion, en réunissant et en généralisant les cas de partage « éducatifs » évoqués auparavant par deux autres élèves, dans la proposition : *[partager] ça sert à apprendre à partager* (cf. l'analyse de l'extrait 7 plus bas).

■ Opérations d'intégration

La synthèse effectuée par Nolwen est enrichie par l'intégration à la co-construction menée par les élèves de plusieurs idées nouvelles. Premièrement, elle ajoute à l'idée de bénéfice pour soi exprimée par Aïdan (*tu peux te faire des copains ou des copines*), l'idée de bénéfice pour autrui : (*les autres ils sont amis avec nous*) et *nous on est amis*, où l'on peut supposer la présence sous-entendue de l'idée « avec les autres » (ou « avec eux »). On est en droit de supposer ce sous-entendu relatif aux bénéficiaires, étant donné que les formes « renforcées » des deux sujets⁷ (*les autres ils* et *nous on*) indiquent une mise en opposition, laquelle doit logiquement correspondre à une mise en parallèle des prédicats, ce qui donne ici : (*les autres ils*) *sont amis avec nous* / (*nous on*) *est amis* [avec les autres/eux]. La deuxième idée nouvelle proposée par Nolwen consiste à préciser, à travers son exemple, la façon dont le fait de partager (des jouets) permet de devenir amis. La troisième, toujours en lien avec son exemple, consiste à formuler l'idée selon laquelle en partageant (des jouets) *ça fait mieux* [pour jouer].

En envisageant la discussion comme une co-construction progressive, l'intervention d'Aïdan (8) peut également être considérée comme relevant de l'opération d'intégration, dans la mesure où l'élève y apporte une idée nouvelle par rapport à celle formulée par Lou précédemment (6).

■ Opérations de généralisation

On trouve également dans l'énoncé de Nolwen (10) des traces linguistiques de généralisation. En effet, alors que Aïdan (8) utilise comme sujet le pronom singulier *tu* (*tu peux te faire des copains ou des copines*), qui apparaît ici dans son emploi généralisant, Nolwen utilise le pronom pluriel *nous* (*les autres ils sont amis avec nous* et *nous on est amis*). Bien qu'il s'agisse dans les deux cas d'emplois génériques, il est fondé de considérer, selon nous, que le pronom *nous* généralise davantage ici que le pronom *tu*.

La généralisation est poussée plus loin dans l'énoncé de Maël (12) avec l'emploi du pronom indéfini *on* (*on se fait plein d'amis*)⁸. Dans cet énoncé, la généralisation se manifeste également au niveau du verbe, dans la mesure où Maël n'utilise pas, comme Aïdan, le modalisateur *pouvoir* (*tu peux te faire des copains ou des copines*), qui introduit le sens d'éventualité, mais le présent de généralité (*on se fait plein d'amis*). En outre, par rapport à l'énoncé d'Aïdan dont il est proche, celui de Maël remplace l'expression *des copains ou des copines*, par *amis*, ce qui peut également être considéré comme relevant de l'opération de généralisation dans la mesure où l'emploi de ce terme gomme la distinction masculin/féminin.

■ Opérations de consolidation

L'énoncé (12) de Maël (*c'est bien de partager parce que après on se fait plein d'amis*) est interprété par les élèves (ou, au moins, par deux d'entre eux) comme une simple et peut-être inutile répétition du propos d'Aïdan. Aïdan lui-même émet ce qui peut être interprété comme une protestation (13) : *c'est ce que j'ai dit*, laquelle est appuyée par Nathanaël (15) : *oui plein de copains il a dit* (alors que ce n'est pas tout à fait la formulation d'Aïdan). L'enseignante semble, elle aussi, aller dans le sens de l'exigence du respect de la « propriété » des idées, car son énoncé (16) peut être interprété comme une incitation à reconnaître la source de l'idée reprise : *donc tu es d'accord avec ce que dit Aïdan*. Cependant, l'énoncé de Maël doit, selon nous, être considéré comme une véritable contribution plutôt que comme une simple répétition ou reprise,

⁷ Des cas de ce que les linguistes appellent « dislocation à gauche ».

⁸ L'une des définitions données par le Grand Robert du sens de *on* est « les hommes en général ».

dans la mesure où, à part la généralisation (*cf.* plus haut), elle contribue à consolider l'idée, que d'autres élèves plus tard contribueront à consolider également, selon laquelle le fait de partager permet de devenir amis. Une telle consolidation mérite d'être promue au rang d'une opération intellectuelle au même titre que la synthèse ou la généralisation, dans la mesure où elle implique la sélection d'une idée parmi d'autres idées entendues par l'élève ainsi que sa préalable évaluation comme étant digne d'être appuyée. Dans l'énoncé de Maël (12), l'intention d'appuyer, ou de renforcer, l'idée en question se reflète dans l'emploi du déterminant *plein de* devant le nom *amis*, alors que Aïdan a employé le déterminant *des*. En effet, l'implication attentive et constructive de Maël dans la discussion serait moins évidente s'il avait employé le même déterminant *des* (ex. *on se fait des amis*).

L'énoncé d'Anaëlle ci-dessous (25), reprenant explicitement une idée formulée par Nolwen (10) peut, selon nous, être considéré comme un autre exemple de l'opération de consolidation.

Extrait 3 - Exemple d'opération de consolidation

10-Nolwen : *faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*

[...]

25-Anaëlle : *je suis assez d'accord avec Nolwen parce que # on peut # parce que si on partage eh ben # eh ben on peut # faire euh # on peut # être tout le temps avec d'autres*

Le rôle de la locution adverbiale *tout le temps* utilisée par Anaëlle peut, selon nous, être comparé à celui du déterminant *plein de* dans l'énoncé de Maël ; plutôt que sémantique (expression de fréquence), il est de nature pragmatique (focalisation, insistance).

4. Perception de l'enseignante et opérations non reconnues

Nous allons nous intéresser à présent à la façon dont l'enseignante perçoit certains énoncés d'élèves et aux cas où son interprétation diverge visiblement de l'intention communicative, ce qui fait que le raisonnement effectué par l'élève n'est pas reconnu. Par manque de place, nous limiterons cette présentation à des cas d'opérations d'analyse et de synthèse, qui sont peut-être celles qui risquent le plus souvent de devenir opaques.

■ Opérations d'analyse

Nous avons émis et illustré l'hypothèse que la discussion « Partage » est initiée par une analyse du concept-expression figurant dans la question initiale (*partager*). D'après notre interprétation, les deux autres discussions se caractérisent également par de telles opérations à leurs débuts. Nous nous penchons d'abord sur le cas de la discussion « Efforts ».

Extrait 4 - Opérations d'analyse dans la discussion « Efforts »

1-Ens : *Sandrine tu t'en souviens*

2-Sandrine : *non*

3-Ens : *Gwen*

4-Gwen : *comment on peut faire des efforts*

5-Ens : *c'était pas tout à fait ça Nolwen*

6-Nolwen : *pourquoi on fait des efforts*

7-Ens : *pourquoi on fait des efforts*

8-Ens : *alors*

- 9-Ens : *alors normalement vous avez dû réfléchir déjà un petit peu la semaine dernière*
 {inaudible}
 10-Élève : *hum pourquoi on fait des efforts*
 11-Ens : *et maintenant # on va faire le débat donc on se souvient # on lève la main # tu te souviens plus ce que c'est un débat ?*
 12-Soizic : *non*
 13-Ens : *et c'est pas à moi que l'on parle mais vous vous parlez entre vous # d'accord # on essaye # pourquoi on fait des efforts alors ça y est on commence # Swan*
 14-Swan : *comment on fait des efforts*
 15-Ens : *est-ce que c'est dans le débat qu'on peut faire Swan # il y a une autre question Swan c'est pourquoi on fait des efforts # ah tu n'étais pas là la semaine dernière c'est pour ça t(u) as pas fait les questions mais la question elle est choisie # la question c'est pourquoi on fait des efforts # Maël*
 16-Maël : *c'est parce qu'on écrit bien # sur euh le fichier de mathématiques # et puis le manuel euh non pas le manuel # euh non pas le manuel on doit pas écrire sur le manuel*
 17-Ens : *Soizic*
 18-Maël : *on (n')écrit jamais*
 19-Ens : *excuse-moi Maël je croyais que t(u) avais fini*
 20-Soizic : *on doit faire des efforts pour réécrire les nombres et écrire tout # et aussi faire des efforts pour lire*
 21-Ens : *et pourquoi faut faire des efforts alors*
 22-Soizic : *bah parce que comme ça au moins l'école ça serait facile*

La question retenue pour cette discussion était « Pourquoi on fait des efforts ? ». Cependant, c'est la question *comment on peut faire des efforts* que Gwen formule en 4. On pourrait considérer, comme le fait l'enseignante, que l'élève ne se souvient tout simplement pas bien de la question qui a été formulée quelques jours avant. Cependant, malgré la bonne version fournie par Nolwen en 6 et sa confirmation par l'enseignante en 7, et malgré son rappel fait par l'enseignante en 13, Swan, qui prend la parole en 14, réintroduit la proposition semblable à celle énoncée par Gwen : *comment on fait des efforts*. L'enseignante interprète l'acte de parole de Swan comme une proposition d'une nouvelle question, mais, au vu aussi des interventions suivantes de Maël (16) et de Soizic (20), il est possible d'avancer que la proposition *comment on fait des efforts* indique une opération d'analyse appliquée à la question de départ. En effet, la proposition-question *pourquoi on fait des efforts* présuppose la proposition *on fait des efforts*. Or, les enfants ressentent probablement le besoin de justifier cette proposition présupposée avant d'avancer à partir d'elle et de réfléchir au « pourquoi ». Ils le font en commençant par vouloir vérifier et établir « qu'on fait effectivement des efforts », ce qui passe par des exemples d'activités qui nécessitent des efforts (il s'agit donc d'une analyse en extension). Le premier exemple est proposé par Maël en 16 : *on écrit bien sur le fichier de mathématiques*, et deux suivants par Soizic en 20, qui reprend d'abord l'exemple de Maël en le généralisant : *pour réécrire les nombres*, et y intègre ensuite d'autres exemples (de nature plus générale eux aussi) : *écrire tout*, puis : *lire*. À ce moment-là, l'enseignante repose, en 21, la question de départ (légèrement modifiée) : *pourquoi faut faire des efforts alors*, comme elle l'a fait dans la discussion « Partage » en 5 : *pourquoi c'est bien alors de partager*, après l'analyse qui est faite par une élève en 4. L'emploi de l'adverbe *alors*, qui marque un lien logique avec ce qui précède, semble indiquer que, cette fois-ci (et comme dans le fragment analogue de la discussion « Partage »), l'enseignante reconnaît l'utilité des exemples proposés par l'élève.

On trouve également des traces d'opérations d'analyse initiale parmi les premières interventions de la discussion « Malheur » que nous citons ci-dessous.

Extrait 5 - Opérations d'analyse dans la discussion « Malheur »

- 36-Ens : *donc la question vous m'aviez dit que c'était la question sur laquelle vous aviez le plus de choses à dire # c'est comment on tombe malheureux ça c'était la question que Pierrick avait proposée # comment on devient malheureux # on y va [...]* Gwen
 37-Gwen : *euh comment on devient*

- 38-Ens : *d'accord oui # Gwen maintenant on essaye de trouver des réponses alors à ton avis comment on devient malheureux Gwen*
- 39-Gwen : *euh quand on perd un ami*
- 40-Ens : *quand on perd un ami ça ça peut être une raison pour laquelle on devient malheureux {Gwen hoche la tête en signe d'approbation.}*
- 41-Ens : *{inaudible} si y a d'autres choses qui vous rendent malheureux # Yohan*
- 42-Yohan : *perdre un ami ou un quelque chose eh bien on est malheureux des fois*
- [...]
- 46-Maël : *bah # pour être malheureux faut pleurer et euh après # non faut # quand on perd un ami bah c'est on pleure parce que on a pas d'ami # on se fait plein # pas d'amis*
- 47-Ens : *donc on pleure # quand on est malheureux on pleure*
- 48-Maël : *hum*
- 49-Ens : *est-ce que vous êtes d'accord avec ça # quand on est malheureux on pleure # Lou*
- 50-Lou : *je suis d'accord avec Maël parce que # comment # bah quand on pleure bah on perd des amis et puis après comment on est # on # on est tous ses meilleurs amis et puis du coup après # quelqu'un d'autre veut plus être ton ami donc du coup après il a plus du tout d'amis et donc après il est triste*
- [...]
- 54-Anaëlle : *je suis pas d'accord avec Maël par ce que c'est pas toujours qu'on pleure quand on perd des amis # parfois on pleure dans notre tête*
- 55-Ens : *parfois on pleure dans notre tête et on [n'] a pas de larmes qui coulent*
- 56-Anaëlle : *non parce que on pleure dans notre tête et puis les autres voient qu'on est triste*
- 57-Ens : *est-ce que c'est dérangeant que les autres voient quand on est malheureux*
- 58-Anaëlle : *ouais*
- 59-Ens : *c'est embêtant ?*
- 60-Anaëlle : *pas toujours*
- 61-Ens : *pas toujours*
- 62-Anaëlle : *mais un petit peu parfois*

Même si Gwen fournit une réponse « adéquate » en 39, après avoir peut-être voulu revenir encore sur la question elle-même en 37, et que sa réponse est reprise et complétée par Yohan en 42 (opération d'intégration), Maël, en 46, ressent visiblement le besoin d'analyser le concept-expression *malheureux*, ce qu'il fait à travers l'emploi du verbe *pleurer*. En effet, le sens de « nécessité » lié au verbe *falloir* peut être interprété ici comme concernant l'association d'un attribut (ou « caractère essentiel »), *pleurer*, au concept-expression *malheureux* (analyse en intension). L'énoncé de l'enseignante qui suit (47) : *donc [...] quand on est malheureux on pleure*, indique qu'elle a saisi cette opération, d'autant qu'elle souhaite recueillir l'avis d'autres élèves sur la « définition » fournie par Maël. Lou, en 50, reprend, dans son intervention (quelque peu confuse), l'idée de pleurer, mais elle fournit à la fin ce qui peut être considéré comme un autre élément issu d'une opération d'analyse sous forme de la proposition : *(après) il est triste*, ce qui indique qu'elle a établi un lien entre *malheureux* et *triste*. En 54, Anaëlle, manifeste un désaccord avec l'analyse/définition de Maël, en considérant que *pleurer* ne constitue pas un « caractère essentiel » de *(être) malheureux* car *parfois on pleure dans notre tête*. Elle ajoute, en 56, que le fait de « pleurer dans sa tête » suffit pour que *les autres voient qu'on est triste*, en reprenant à son compte le lien entre *malheureux* et *triste*. À ce stade, l'enseignante (57) ne semble pas percevoir la nature « analytique » de l'énoncé, puisqu'elle se focalise sur l'idée que *les autres voient quand on est malheureux*, alors que cette proposition devrait probablement être interprétée au sens : « on est visiblement/de toute évidence malheureux ». Le décalage entre l'interprétation de l'enseignante et le raisonnement de l'élève se manifeste dans les réponses hésitantes de cette dernière (en 58, 60, 62) à la question que pose l'enseignante en 57 : *est-ce que c'est dérangeant*, et qu'elle repose en la paraphrasant en 59 : *c'est embêtant ?* Ensuite, l'enseignante décide de poursuivre la discussion dans ce sens, en demandant l'avis des autres enfants, mais, comme on peut l'observer dans l'extrait ci-dessous, les élèves ne la suivent pas sur cette voie et continuent de s'attacher à analyser le concept-expression *(être) malheureux*, en débattant de la présence ou non de la caractéristique *pleurer*.

Extrait 6 - Opérations d'analyse dans la discussion « Malheur »

- 63-Ens : *qu'est-ce que vous en pensez les autres enfants # Nolwen*
 64-Nolwen : *je suis d'accord avec Anaëlle euh # c'est pas vraiment quand on perd des amis des fois c'est pas # on # on peut perdre des gens # on perd # {inaudible} et puis euh on devient malheureux des fois on pleure {inaudible} un petit coup des fois on pleure dans notre tête et des fois on pleure pas # si on est malheureux*
 65-Ens : *bon # Awen*
 66-Awen : *moi je suis pas d'accord avec Maël {inaudible} parce que des fois c'est # on est des fois quand on est malheureux on [n'] est pas obligé de pleurer par exemple*
 67-Ens : *ça t'arrive toi des fois d'être malheureuse mais de ne pas pleurer # alors pourquoi tu es malheureuse Awen # des fois # tu sais pas*
 {Awen hoche la tête en signe de négation.}
 68-Ens : *qu'est-ce # ce qui te rend malheureuse*
 {Awen hoche la tête en signe de négation.}
 69-Ens : *Soizic*
 70-Soizic : *je suis d'accord avec Awen # parce que quand on est malheureux aussi ça nous arrive des fois de pleurer mais des fois on pleure pas # mais # euh*
 71-Ens : *tu sais plus # qu'est-ce qui te rend malheureuse toi Soizic*
 72-Soizic : *euh c'est {inaudible}*
 73-Ens : *tu sais pas ce qui te rend malheureuse # y a pas des choses qui te rendent malheureuse*
 74-Soizic : *je sais plus très bien*
 75-Ens : *t(u) es toujours heureuse*
 76-Soizic : *non*
 77-Ens : *alors quand tu es malheureuse c'est pourquoi*
 78-Soizic : *je sais plus*

Les énoncés « analytiques » (64, 66, 70) ne semblent pas intéressants aux yeux de l'enseignante. Celle-ci, après le constat (marqué par l'interjection *bon* en 65) du « décrochage » remarqué dans l'intervention de Nolwen (64) par rapport à sa question (63), essaie d'inciter les élèves à dire ce qui les rend malheureux (conformément à la question de la discussion : « Comment on devient malheureux ? »), mais cette tentative ne rencontre pas de succès auprès d'Awen ni de Soizic, engagées dans un raisonnement analytique. Cependant, un peu plus tard (cf. l'extrait 7 ci-dessous), après les interventions de trois élèves fournissant des réponses à la question de la discussion, l'enseignante se montre plus encline à rejoindre une élève sur le terrain « analytique » lorsque celle-ci introduit une nouvelle caractéristique sous forme de l'expression *faire la tête*.

Extrait 7 - Opération d'analyse dans la discussion « Malheur »

- 100-Sandrine : *parfois y a des gens qui pleurent dans leurs têtes et ils font la tête # ils pleurent pas en vrai mais ils font la tête # ils font la tête et ils pleurent dans leur tête*
 101-Ens : *ils font la tête # alors est-ce que c'est la même chose pour toi Sandrine de faire la tête et d'être malheureux # est-ce que quand tu fais la tête tu es malheureuse toi*
 102-Sandrine : *euh non*
 103-Ens : *non # et quand on pleure dans sa tête ça veut dire qu'on est malheureux et si on fait la tête ça veut dire qu'on est malheureux aussi*
 {Sandrine hoche la tête en signe d'approbation.}

■ **Opérations de synthèse**

Comme nous l'avons vu plus haut, deux types de synthèse peuvent être distingués dans les discussions analysées : synthèse associative et synthèse généralisante. La première, consistant à réunir des idées présentées séparément plus tôt (comme celle faite par Nolwen en 10, cf. l'extrait 1), ne pose pas de problème de reconnaissance. La seconde peut, quant à elle, être

moins évidente à reconnaître. Nous avons relevé deux cas de synthèse non reconnue dans la discussion « Partage », que nous citons et analysons ci-dessous.

Extrait 8 - Exemple de synthèse opaque dans la discussion « Partage »

10-Nolwen : *faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis # par exemple euh # y en a qui amènent des # des choses à l'école des jouets # et puis l'autre il veut j/ il veut en avoir un petit peu pour jouer # et l'autre il dit # oui je veux bien # et puis après ils ont tout euh # ils ont tout pour jouer et ça fait mieux*

[...]

19-Elsa : *eh ben c'est bien de partager # parce que # quand on partage eh ben ça veut dire être poli*

20-Ens : *ça veut dire être poli partager c'est être poli*

{Elsa hoche la tête en signe d'approbation.}

Il nous paraît fondé de supposer que l'idée de politesse comme une caractéristique (et un avantage) de *partager* synthétise, en le généralisant, le cas de comportement et d'échange verbal évoqué par Nolwen (*et l'autre il dit oui je veux bien*). L'enseignante semble interloquée par l'énoncé d'Elsa, ce qui est indiqué par le fait qu'elle le reformule dans le but d'obtenir confirmation.

Le deuxième exemple de synthèse non reconnue correspond à l'énoncé de Soizic, formulé dans les interventions 271, 275 et 277 de l'extrait 10 plus bas : *[partager] ça sert à apprendre à partager*. Nous citons auparavant (dans l'extrait 9) le fragment de la discussion où deux élèves, Nolwen et Elsa, évoquent des situations « éducatives », dans lesquelles le fait de partager a permis de donner le bon exemple au petit frère ou à la petite sœur, et donc de leur apprendre à partager. Ce sont ces exemples qui semblent être synthétisés ensuite par Soizic (extrait 10). On remarque au passage que le sens « éducatif » des exemples de Nolwen et d'Elsa n'est visiblement pas reconnu par l'enseignante, qui suppose chez Elsa une motivation « matérielle » (224), laquelle est contredite par l'élève (225). Même si Elsa répond ensuite positivement à la question de l'enseignante (226), en admettant qu'elle avait agi pour faire plaisir à sa sœur (227), cela ne signifie pas, selon nous, l'absence de sens « éducatif », mais indique plutôt qu'elle a laissé de côté ce sens afin de choisir l'une parmi les deux explications qui lui ont été soumises par l'enseignante.

Extrait 9 - Exemples « éducatifs » dans la discussion « Partage »

171-Nolwen : *comment # moi je prêtais des choses avec mon petit frère parce que # je lui prête par exemple euh une peluche parce que quand il pleure # [...] et alors je lui donne direct la peluche si # il l'aime # et puis # il prend un truc et il me le donne à moi*

[...]

219-Elsa : *en fait moi # parfois j'aimais pas trop # parce que # j'aimais bien # mais je lui prêtais des jeux quand # à Mélissa quand elle avait un mois # sauf que à chaque fois elle quand # quand j'étais dans la dans la salle # avec mon jouet elle je lui donnais alors qu'elle dormait*

220-Ens : *tu donnais quand elle dormait*

221-Elsa : *oui*

222-Ens : *ben alors elle ne pouvait pas en profiter*

223-Elsa : *oui # mais après # quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais après euh # elle me donnait un gros nounours qu'elle avait*

224-Ens : *donc c'était pour avoir son nounours que tu lui prêtais tes affaires*

225-Elsa : *non*

226-Ens : *ou c'était pour euh lui faire plaisir*

227-Elsa : *pour lui faire plaisir*

N'ayant pas saisi le sens « éducatif » des exemples proposés par Nolwen et Elsa, l'enseignante ne peut pas reconnaître la synthèse proposée par Soizic (cf. l'extrait 10 ci-dessous), en considérant que Soizic formule là une idée nouvelle et probablement absurde (cf. 276), le verbe *apprendre* étant visiblement interprété par l'enseignante comme « apprendre (à partager) soi-même », alors qu'il s'agit probablement dans l'énoncé d'Elsa du sens « apprendre (à partager) à quelqu'un »⁹.

Extrait 10 - Exemple de synthèse non reconnue dans la discussion « Partage »

270-Ens : *on va conclure peut être # parce que # y a des enfants qui s'agitent là # si on résume vous savez comme on fait d'habitude à quoi ça sert de partager qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant # à quoi ça sert de partager # si on récapitule ce qui a été dit # oui Soizic*

271-Soizic : *c'est bien # et # aussi # ça sert à apprendre*

272-Ens : *ça sert à apprendre ?*

273-Soizic : *oui*

274-Ens : *à apprendre quoi*

275-Soizic : *à partager*

276-Ens : *partager ça sert à apprendre à partager*

277-Soizic : {hochement de tête en signe d'approbation} *# ça s/ ça sert à apprendre à partager*

Conclusion

Notre analyse de trois discussions à visée philosophique en classe de CP avait pour but d'étudier les traces linguistiques des raisonnements mis en œuvre par les élèves. Elle a permis de confirmer un fort degré d'interactivité de ces discussions, se manifestant par le fait que les élèves reprennent systématiquement des éléments des contributions d'autres élèves, ce qui montre qu'ils n'effectuent pas simplement un « échange » d'idées mais plutôt une « construction » collective d'idées, ou une « co-construction ». Nous avons en outre pu observer que cette construction collective passe par des opérations intellectuelles variées telles que l'analyse, la synthèse, la généralisation, l'intégration, ou, tout au moins, la consolidation d'une idée sélectionnée parmi celles formulées auparavant. L'analyse des interventions de l'enseignante permet de constater qu'elle ne perçoit pas toujours la nature interactive des énoncés des élèves et les raisonnements sous-jacents, certains propos lui paraissant comme plus ou moins incohérents par rapport à la discussion ou comme simplement répétitifs. En effet, une parfaite reconnaissance du sens de chaque énoncé d'élève n'est certainement pas possible. Cependant, il est utile, pour le bon déroulement des discussions, ainsi que pour le moral de l'animateur ou l'animatrice (qui peut parfois douter de l'intérêt de l'exercice) d'être conscient(e) de la potentielle richesse de l'interactivité et du raisonnement dans ces discussions ainsi que de la possible valeur intellectuelle « cachée » des contributions d'élèves.

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E. & MAUFRAIS M. (2010), *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*, CRDP d'Auvergne.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (2010), *Dialogue, Signification, Réflexion (DIASIRE)*, recension et étude interdisciplinaire de corpus de dialogues réflexifs entre enfants pour contribuer à l'étude des rapports pensée-langage à l'école, projet retenu dans le cadre de l'appel à projets interdisciplinaires de la MSH de Clermont-Ferrand au sein de l'axe 3, Cognition et Comportement : de l'individuel au social, Université Blaise Pascal/CNRS, UMS 3108.

⁹ Valérie Saint-Dizier de Almeida interprète également l'idée de Soizic comme nouvelle, et considère qu'« il est possible que l'utilisation par [l'enseignante] de 'on a appris' dans son intervention [lorsqu'elle appelle à conclure : qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant] ait aiguillé l'élève » (2013, p.89).

- AURIAC-SLUSARCZYK E. & LEBAS-FRACZAK L. (2011), *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*, projet subventionné par la Région Auvergne, sur appel d'offre dans le programme « Projet structurant en SHS », Convention 939.92-65731/19474.
- BLANCHE-BENVENISTE C. *et al.* (1990), *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, Centre national de la recherche scientifique.
- COLLETA J.-M., LECLAIRE-HALTE A. & SIMON J.-P. (2013), « Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus *Philosophèmes* », *Cahiers du LRL*, n°5, p.139-158.
- DANIEL M.-F. (2009), *Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans*, projet 2008-410-076 accepté, Canada : CRSH 2009-2012.
- DEBAISIEUX J.-M. (2013), *Analyses linguistiques sur corpus : subordination et insubordination en français*, Paris, Lavoisier, Hermes Science publications.
- FIEMA G. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2013), « Raisonner en discussion : illustration sur les sous-corpus *Efforts*, *Vie prêtée* et *Amour* », *Cahiers du LRL*, n°5, p.203-244.
- JEANNERET T. (1999), *La coénonciation en français : approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Berne, Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990 et 1992), *Les interactions verbales* (Tomes I et II), Paris, Armand Colin.
- LALANDE A. (1926), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Librairie Félix Alcan [microfilm : <https://archive.org/details/vocabulairetechn00lala>].
- LEBAS-FRACZAK L. & AURIEL A. (2015), « Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion "Partager" », *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, p.239-271.
- LIPMAN M. (1995), *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur (traduction par N. Decostre).
- PIAGET J. (1924/1993), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestle.
- SPECOGNA A. (2013), « Énonciation d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.95-113.
- SPECOGNA A. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), *Dialogue, Réflexivité, École, Axe 2 Langue, Texte et Documents*, Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et pré-opérations de la MSH de Lorraine.
- SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (2013), « L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.75-94.
- VYGOTSKI L. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (traduction par F. Sève).